
A RELAÇÃO DE PODER ENTRE O CURRÍCULO E A DIDÁTICA: O EXEMPLO DA UMA

Jesus Maria Sousa

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

Raízes Históricas e Epistemológicas: Convergências e Divergências

Penso que é importante iniciarmos o debate procurando localizar a data exata de nascimento de cada uma destas duas áreas de conhecimento, e responder à questão: quem apareceu primeiro? A Didática ou o Currículo? O Currículo ou a Didática²?

A palavra Didática vem do Grego *didaskein*, que significava “ser professor, educar”. E para se ser professor era preciso que ele (não havia então “ela”) fosse um perfeito conhecedor de determinado campo do conhecimento (conteúdos, matérias, disciplinas), a transmitir aos alunos, esperando-se que estes fossem capazes de o reproduzir.

Gundem (1998) enuncia alguns derivados:

Didaktikos: apto para o ensino

Didaskaleion: escola, sala de aula, turma

Didaskalia: informação, conselho, correção

Didaskalikos: pertencente ao ensino

Didaskalion: conhecimento, propinas escolares

Didaskalos: professor

Didasko: ser professor, ensinar, ser instruído e ensinado, dar uma aula a alguém.

Ao contrário da Matética, para a qual o foco era o aprendiz e o processo de aprendizagem, como comprova o método socrático que extraía o conhecimento de dentro da pessoa, através da interrogação e do raciocínio lógico (*Maieutics*), a Didática nasce relacionada com a habilidade de ensinar algo a alguém, de instruir, de informar sobre um conteúdo que se devia aprender.

² Currículo e Didática são escritos com letra maiúscula ao longo do texto sempre que se refiram aos conceitos inerentes.

De facto, a palavra *Didache*, significando “ensino”, era o título de um dos primeiros tratados cristãos, da segunda parte do século I: “O Ensino dos Doze Apóstolos”, cujo manuscrito grego foi redescoberto em 1873 e sua versão latina apenas em 1900. O tratado começava com o “Ensino do Senhor aos Gentios (ou Nações), através dos Doze Apóstolos”, o mais antigo catecismo escrito que chegou aos nossos dias. É provável que tenha influenciado a definição que é dada ao adjetivo “didático”, relacionando-o com o “teaching or intending to teach a moral lesson” (Webster’s Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language, 1994).

No que diz respeito ao Currículo, sabemos que a sua origem é latina (ainda hoje falamos em Curriculum) e que significa corrida, pista de corrida e mesmo o ato de correr. Etimologicamente, portanto, é óbvio que a Didática surgiu primeiro, tendo em conta a sua raiz grega.

Mas muitos séculos se passaram até que ambos os termos chegassem ao mesmo tempo no mundo educacional, se tivermos em consideração aquilo que Hamilton (2003) diz:

Between about 1450 and 1650, a cluster of words, including syllabus, class, **curriculum**, and subject **didactics**, entered the European educational lexicon - and thence to the Americas, south and north. (Hamilton, 2003: 02)

E contrariamente a Gudem (1998), que considera que a palavra curriculum foi primeiramente usada por Daniel Georgius Morhof (1639-1691), professor em Rostock a partir de 1660, Doll (2002) antecipa a sua utilização para quase meio século antes, quando afirma que

It was in one of Ramus’s works, a taxonomy of knowledge, the “Professio Regia” (1576), published four years after his death, that the word curriculum first appears referring to a sequential course of study (Doll, 2002: 31).

Apesar disso, no entanto, estes dois estudiosos são unânimes ao considerarem que o Currículo apareceu como reação à Escolástica medieval que visava a validação dos dogmas cristãos, através da lógica platónica e aristotélica, num contexto de estudo ao mesmo tempo solitário e profundo, na tentativa de conciliar fé e razão. Os estudantes eram assim deixados a desbravar de entre informação complexa e confusa. Mesmo quando se refere às sete artes liberais, que naturalmente supunham uma certa organização, Hamilton diz que “they were fluid rather than fixed bodies of knowledge and, as a result, their form as communication media was equally imprecise. They were more texts than textbooks” (Hamilton, 2003: 08).

Portanto, o Currículo buscava a simplificação do conhecimento, tornando-o acessível aos alunos, com a finalidade de “teaching and not thinking”, com foco na Didática mais do que na Dialética. A taxonomia do conhecimento, ou plano de

estudos sequencialmente organizado numa “unbroken linear progression”, é por Doll (2002) designado um “logical map of knowledge”. Existe, portanto, uma forte conexão entre “the mapping of knowledge” e “the accomplishment of instruction”. Quer isto dizer o seguinte: para tornar o conhecimento claro e compreensível ele devia ser simplificado, tal como Hamilton diz: “Starting with a map of knowledge, Ramus reduced such knowledge into a tree of knowledge, using repeated binary division” (Id. *ibid*).

Mas, mesmo sem usar as expressões Didática ou Currículo, não podemos deixar de mencionar a *Ratio Studiorum* publicada em 1599, sob a liderança do Geral Jesuíta Claudio Aquaviva, após uma preparação de mais de 40 anos. Para além de apresentar um conjunto de regras de funcionamento dos Colégios da Companhia de Jesus, contemplava também um conjunto de regras de bem ensinar e do que ensinar, aplicadas nas doze províncias de então (Castela, Aragão, Andaluzia, França, Itália, Alta Alemanha, Baixa Alemanha, Brasil, Etiópia, Índia, Japão e, naturalmente, Portugal) para a preparação intelectual e pedagógica do professor. Aliando o quê ao como, atentemos à Regra 27, comum aos professores dos estudos Inferiores:

A preleção deve apenas explicar os autores antigos, nunca os modernos. É preferível que o professor fale com uma certa ordem e preparação e que exponha o que escreveu em casa, lendo todo o livro ou o discurso que tiver nas mãos.

Ou então a Regra 6, comum aos professores das Faculdades Superiores:

Mesmo em questões sem perigo para a fé e a piedade, ninguém deve se atrever a introduzir matéria nova nem assuntos que não sejam caucionados por um autor capaz, ou sem consultar os superiores.

O mínimo detalhe de ordem e organização da sala de aula está patente nas seguintes Regras:

A fim de evitar precipitação ou corrida no momento da saída, saem primeiro os que estão junto à porta, enquanto o professor os observa; ou então sai toda a gente silenciosamente (Regra 44, comum aos professores dos Estudos Inferiores).

Prestai particular atenção para que todos observem o silêncio e a modéstia: que não se passem de um lado para o outro, nem mudem de lugar, nem passem presentes ou bilhetes uns para os outros, não saiam da sala, principalmente dois ou mais, ao mesmo tempo (Regra 43 do professor de Retórica).

Finalmente em 1638, Jan Amos Komensky, melhor conhecido como Comenius, deu uma maior visibilidade à sua *Didactica Magna*, tradução latina de *Česká didaktika* (Didática checa), já publicada em 1627, trazendo à discussão se o ensino seria uma arte ou uma ciência, com o foco num determinado método de ensino que apelava

ao pensamento lógico, a partir de conceitos mais simples e concretos, ao invés da memorização então em uso. A palavra Didática apareceu, portanto, ligada a um método de ensino.

Nascido na antiga Boémia (atualmente região da República Checa) e com um percurso de vida extremamente rico, com passagens longas pela Alemanha, Polónia, Suécia, Transilvânia, Inglaterra, Holanda, Hungria, etc., Comenius foi defensor da universalização da educação, através do acesso de todos à escola, independentemente da sua condição económica, género, ou deficiência física. Contratado pelo reino da Suécia para proceder à reforma do ensino, a alfabetização passou a ser obrigatória a todos os residentes deste reino, a partir de 1687, passando este reino a ser dos primeiros países, ainda no início do séc. XIX, sem qualquer taxa de analfabetismo.

Tendo convivido de perto com Descartes, que aí se encontrava também sob a proteção da rainha Cristina, a didática de Comenius preconizava o “ensino de tudo a todos”. Centrado no método, a sequencialização dos passos era cuidadosamente assegurada: partindo de experiências sensoriais com objetos, ou experiências do dia-a-dia, o professor desenvolveria a compreensão dos conceitos através da razão. A prática constituía a base do seu método, que seria desse modo rápido, económico e não cansativo.

Por isso começou a introduzir textos nas línguas vernáculas, em lugar do latim, observando rigorosamente determinadas etapas. Estas são as que considero mais significativas, relativamente ao nosso objetivo, que retirei de um conjunto mais alargado apresentado por Libâneo (2002):

[...] Devia-se partir sempre das causas para se ensinar a natureza das coisas;

[...] Os princípios gerais deveriam preceder os casos particulares;

[...] A tudo o que se ensinava devia-se seguir a aplicação prática, com demonstração da sua utilidade;

[...] Devia haver uma ordem na apresentação das coisas (cada qual em seu devido tempo).

Não com tanto sucesso como Comenius, Wolfgang Ratke, também conhecido como Wolfgang Ratichius (1571-1635), inventou um novo método para o ensino rápido de línguas (apesar do fato de ser Comenius quem publicou o *Novissima Linguarum Methodus*, em 1648), baseado na filosofia indutiva de Bacon, ao defender uma sequência natural para a aquisição do conhecimento: do particular para o geral, da língua-mãe para línguas estrangeiras. Sob a influência dos Aforismos de Bacon, Ratichius escreveu os seus próprios aforismos didáticos, mencionados por Hoff (2008):

Vá do conhecido para o desconhecido. (...)

O geral deve preceder o particular.

O conhecimento confuso deve preceder o conhecimento distinto.

O exercício mais fácil e mais necessário devem preceder o exercício mais difícil e menos necessário.

Tudo deve ser ensinado de acordo com a ordem ou o decurso da natureza.

Não mais do que uma coisa de cada vez.

Tudo na sua língua materna, em primeiro lugar.

A partir da língua materna para outra língua.

Tudo sem constrangimento.

Nada deve ser aprendido de cor. O motivo: É contra a natureza.

Uniformidade em todas as coisas.

Em primeiro lugar, a coisa em si; em seguida, o modo da mesma.

Tudo através da experiência e da pesquisa dos detalhes.

Como podemos ver, ordem, simplicidade e organização, semelhante ao que acontece na vida natural, foram os eixos prioritários tanto do Currículo como da Didática, em consonância com o espírito do Renascimento e do Iluminismo que davam primazia à razão: o Currículo dando mais ênfase à organização dos conteúdos (a metodização de conhecimento), enquanto a Didática se voltava para a organização das maneiras como transferir esse conhecimento.

A partir de então, Currículo e Didática receberam grande influência da psicologia emergente que, nos seus primeiros passos como ciência, trouxe um novo olhar sobre a criança. Mas em vez de dizer que "Rousseau, Pestalozzi e Herbart, embora com diferentes marcas, incluem-se na fase da *didática psicológica*" (Libâneo, 2002), eu prefiro dizer que eles contribuíram para uma mudança pedagógica na área de Currículo: a passagem do modelo curricular unidimensional centrado sobre o conteúdo para outro modelo curricular unidimensional que incidia sobre os métodos, como um Curriculum psicologizado.

Na verdade, Libâneo declarou logo no início de seu texto, que "Trata-se, obviamente, de um olhar a partir da didática, mas de uma didática que reconhece explicitamente a importância dos fins e conteúdos do ensino em seus marcos socioculturais e institucionais, ou seja, do currículo." Segundo minha interpretação, do ponto de vista interessado e implicado de Currículo, tal como eu igualmente assumi no início deste texto, podemos tirar a conclusão de que estamos a falar das mesmas ideias, usando apenas rótulos diferentes. Porque não há nenhuma dúvida

de que, em oposição à teoria do homúnculo, Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841) e Froebel (1778-1852) foram absolutamente cruciais na fase da psicologização dos métodos de ensino: Rousseau com sua teoria da bondade natural do homem, Pestalozzi com sua pedagogia do amor, Herbart como pai da pedagogia científica com os seus "Formalstufen", e Froebel com os seus jardins-de-infância e a metáfora a eles associados da criança como uma planta. A pedagogia aponta as finalidades da educação, enquanto a psicologia, o caminho, os meios e os obstáculos, de acordo com Herbart (1806) na sua *Pedagogia Geral*, quando demonstra a importância da psicologia na teoria da educação.

Eles são, de fato, os precursores do movimento da Escola Nova, formalmente criado através da fundação do Bureau International des Écoles Nouvelles, por Adolphe Ferrière, em Genebra, em 1899, reconhecendo ou promovendo novas experiências educativas com base em métodos de ensino ativos, tais como o método dos centros de interesse, focado nas necessidades biossociais da criança, defendido pelo belga Jean-Ovide Decroly (1871-1932) na sua *École de l'Ermitage*; o método do aprender fazendo, do norte-americano John Dewey (1859-1952) praticado nas Escolas Laboratoriais da Universidade de Chicago, apresentado num livro significativamente intitulado "The Child and the Curriculum" (1902); o ambiente de liberdade (não libertinagem) e autogoverno criado pelo escocês Alexander Neill (1883-1973) na sua escola de Summerhill; e o método de educação infantil da italiana Maria Montessori (1870-1952), fazendo uso de materiais sensoriais adequados ao desenvolvimento, nas suas *Casa dei Bambini*. Estes são exemplos bem conhecidos de métodos influenciados pelas emergentes ciências humanas e naturais (biologia, neurologia, psicologia) diretamente ligados aos nomes destes pedagogos.

No entanto, é importante sublinhar que a psicologização radical de um método de ensino, por influência de Freud e de Lacan, por exemplo, poderia em última análise, dilapidar a ideia original de organização defendida tanto pelo Currículo como pela Didática, como foi o caso das tendências pedagógicas libertárias das primeiras décadas do século XX.

No entanto, é no contexto da corrida espacial liderada pelos dois blocos, resultantes do final da Segunda Guerra Mundial, que Currículo e Didática simplesmente convergiram, na minha opinião, aproximando-se estes campos um do outro mais do que nunca. O lançamento do Sputnik pelos Russos, em 1957, teve o condão de alertar o mundo ocidental para um elemento essencial em falta no planeamento: os objetivos, isto é, saber exatamente onde se deseja chegar. Os conteúdos e os métodos passaram a ser apenas meios para atingir os objetivos. Essa é a razão pela qual os professores deviam ser formados em Didática, para se tornarem bons técnicos (bons planificadores, executores e avaliadores), tirando o máximo partido do seu tempo. Desta perspetiva, "it is further worth noting that didactics subsumes 'curriculum' as one issue besides or interwoven with other issues

like teaching and learning, schooling, school administration, etc.” (Hopman and Riquarts, 1995, cited by Gundem and Hopman, 1998).

Não há dúvidas de que a Administração Científica de Taylor contribuiu decisivamente para invadir a educação com idéias de eficiência, produtividade, racionalidade, eliminação de desperdício, padronização das melhores práticas, competitividade, mecanização e automação, sublinhando os princípios de organização já anteriormente enunciados. Do meu ponto de vista (de Currículo), a fase do modelo curricular tecnológico desencadeada por Bobbitt (1918; 1924) e consolidada por Tyler (1949) e pelo Rationale Tyler nas duas ou três décadas seguintes, foi a fase mais aguda da didatização do Currículo, focada no desenvolvimento curricular, dirigido à formação de professores de acordo com os tempos modernos. Nesta altura, Currículo era Didática tal como Didática era Currículo.

Como podemos ver, sendo próximos nas suas origens, e tendo-se tornado ainda mais próximos um do outro neste particular período pós-guerra, com a sua obsessão pelas taxonomias de objetivos, estes dois campos, paradoxalmente, criaram um fosso entre eles, precisamente neste período: não havendo nada que os distinguisse, a expressão Didática tornou-se predominante no continente europeu - em países de língua alemã (Didaktik), na Escandinávia (didaktik), em França (didactique) e no mundo ibérico (didáctica), enquanto a palavra Currículo foi adotada no mundo ocidental de língua inglesa.

E às vezes as palavras são responsáveis pela criação de uma identidade. De acordo com Silva (1997): "Sou o que o outro não é; não sou o que o outro é". E a diferença

não é estabelecida de forma isolada e independente. Ela depende de processos de exclusão, guarda de fronteiras, de estratégias de divisão. A diferença nunca é apenas e puramente diferença, mas também e fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização (T. T. da Silva, 1997: 25).

Atrevo-me a dizer que uma mera questão linguística criou condições para se pensar de forma diferente. Uma nova identidade, no que diz respeito ao Currículo, foi forjada a partir da I Conferência realizada na Universidade de Rochester, em 1973, mais tarde influenciando os académicos portugueses também, como tornarei evidente no ponto a seguir. Inesperadamente, de acordo com Pinar (2010), esta Conferência inaugurou uma nova fase em Currículo. Diz ele:

My PhD mentor, Paul R. Klover, and I had planned the 1973 Rochester Conference as a “state-of-the field” meeting; we did not foresee that it would initiate a decade of dispute that would result in the field mapped in Understanding Curriculum (Pinar et al., 1995) (Pinar, 2010: 528).

A mudança de paradigma de um "curriculum development" fortemente didatizado, para um "understanding curriculum" abriu o campo para uma leitura em profundidade da realidade social nas escolas, com especial ênfase sobre o "currículo oculto" anteriormente refletido e estudado por filósofos e sociólogos educacionais como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis e outros mais. Só que desta vez a reflexão foi feita pelos próprios curriculistas.

Efetivamente, uma nova identidade de Currículo pressupunha ser diferente da Didática e este facto levantou um problema de poder no campo do conhecimento educacional. A delimitação de fronteiras era, portanto, necessária.

Em suma, posso dizer que a reconceptualização dos estudos curriculares afirmou-se enquanto área específica de investigação científica em termos descritivos e analíticos, e não para fins normativos, mantendo-se, assim, afastada do conjunto de regras pedagógicas, da receita a ser executada por professores inconscientes do contexto macro sob diferentes tipos de pressões sociais (políticas, económicas, ideológicas, e assim por diante). A partir desta perspetiva, a Didática não é um equivalente do Currículo. Embora sendo uma área extremamente importante na formação de professores, focada em disciplinas específicas (ensinar matemática é diferente de ensinar uma língua estrangeira ou ensinar Ciências Naturais) não é sua responsabilidade fazer os professores ou futuros professores refletirem e estarem cientes de forças externas que emolduram a escola.

Essa é a razão pela qual o Currículo pode constituir-se uma verdadeira ameaça para a estabilidade do pré-estabelecido (status quo), almejado pelos políticos e, por isso mesmo, esta área do conhecimento pode estar em risco hoje em dia.

O Caso da Universidade da Madeira

A segunda parte desta comunicação versará uma realidade específica, para compreender melhor, a um nível concreto, a tensão existente entre a Didática e o Currículo, como já explicada teoricamente, numa tentativa de clarificar (sem intuítos de generalização) a evolução destas duas áreas.

Como elemento de dentro, que viveu o processo de criação da Universidade da Madeira, com antecedentes relacionados com a formação inicial de professores na Escola do Magistério Primário do Funchal, Escola Superior de Educação da Madeira, e profissionalização em serviço de professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, não diria que a descrição a que irei proceder é o resultado de um estudo de caso, com todas as características conhecidas de uma metodologia de investigação, como Yin (1993; 2005) ou Stake (1995) a definem.

De acordo com Yin (1993), estudos de caso descritivos (um dos tipos de estudos de caso que ele estabelece (exploratório, explanatório e descritivo) requerem uma teoria descritiva a ser desenvolvida antes do início do projeto de pesquisa. Mas de

facto, o meu objeto de pesquisa não foi definido previamente à minha imersão no terreno, de maneira a que a observação e o registo de notas ocorresse de maneira sistemática.

O que pretendo fazer é antes uma descrição e interpretação de um fenómeno do meu interesse, olhando para trás, através da reconstrução de uma história, segundo a minha perspetiva, enquanto participante do meu meio natural, fazendo uso de múltiplas fonte de dados que possam eventualmente ilustrar a discussão teórica atrás referida.

Uma vez clarificado que não se trata de um estudo de caso puro, ele pode, no entanto, conter alguns elementos típicos de em estudo de caso intrínseco (Stake, 1995) e descritivo (Yin, 1993), com características históricas (André, 2005), relacionado com a Didática e o Currículo na formação de professores na Madeira, desde a fundação da Escola do Magistério Primário do Funchal, em 1943, como a mais antiga antepassada da Universidade da Madeira para este efeito.

De forma a melhor enquadrar a formação de professores na Madeira, é necessário relembrar que em 1942, foram reabertas as escolas de Lisboa, Porto, Coimbra e Braga, depois do encerramento durante mais de cinco anos de todas as escolas dirigidas à formação dos professores primários, com um plano de estudos publicado pelo Decreto-Lei nº 32242, de 5 de Setembro de 1942, para ser aplicado em todo o País.

Recuando a este plano de estudos (ver Quadro 1), organizado em quatro semestres, verificamos que não havia qualquer menção a Currículo (teoria ou desenvolvimento).

Como vemos, Pedagogia e Didática Geral no 1º semestre era uma disciplina mais teórica, no pressuposto de que a Didática Especial lidaria com problemas mais de natureza prática que surgissem no estágio.

Quase vinte anos depois, um novo plano de estudos (ver Quadro 1), publicado pelo Decreto-lei nº 43369, de 2 de dezembro de 1960, deliberou alargar o escopo de Pedagogia e Didática Geral com a História da Educação. Com a mesma duração, este novo plano de estudos mantinha a maior parte das disciplinas, complementada agora com a Educação Física. Mas a anterior Didática Especial foi desdobrada em Didática Especial do grupo A, incluindo as Didáticas de Língua Portuguesa, História e Desenho, e Didática Especial do grupo B, com as Didáticas da Aritmética e Geometria, Ciências e Geográfico-Naturais e Trabalhos Manuais.

Quadro 1 - Plano de Estudos de 1942.

Disciplinas	1º sem.	2º sem.	3º sem.	4º sem.
Pedagogia e Didáctica Geral	5			
Psicologia Aplicada à Educação	3	6	-	
Didáctica Especial	-	6	6	E
Higiene Escolar	3	-	-	S
Desenho e Trabalhos Manuais Educativos	2	3	2	T
Educação Feminina	2	2	2	Á
Música e Canto Coral	2	2	2	G
Legislação e Administração Escolares	-	-	3	I
Organização Política e Administrativa da Nação	2	-	-	O
Educação Moral e Cívica	2	-	-	
Prática Pedagógica	5	8	8	

Quadro 2 - Plano de Estudos de 1960.

Disciplinas	1º sem.	2º sem.	3º sem.	4º sem.
Pedagogia, Didáctica Geral e História da Educação	4	4	1	1
Psicologia Aplicada à Educação	4	3	3	2
Didáctica Especial do grupo A	3	2	2	2
Didáctica Especial do grupo B	3	2	2	2
Desenho e Trabalhos Manuais Educativos	2	2	2	1
Educação Feminina	2	2	2	-
Legislação e Administração Escolares	-	2	2	2
Organização Política e Administrativa da Nação	-	2	1	-
Educação Moral	2	1	1	-
Higiene Escolar	2	2	-	-
Educação Musical	2	2	2	-
Educação Física	2	2	2	-
Prática Pedagógica	2	4	8	-
Estágio	-	-	-	12

Em 1978, um novo plano de estudos (ver Quadro 3) foi publicado pelo Despacho Nº157/78, de 30 de junho de 1978, com a exigência de 3 anos de duração, distribuídos por quatro áreas: Ciências da Educação (pela primeira vez com esta designação), Expressão e Comunicação, Experiência e Prática Pedagógica, além de Atividades Técnicas e Moral, como opcional. Como podemos ver, de novo nenhuma disciplina no âmbito do Currículo, apesar de alguns rudimentos poderem ser eventualmente trabalhados em Metodologia e Técnicas Pedagógicas ou em Organização Escolar.

Podemos, portanto, dizer que a área da Didática (Didática Geral e Especial) na formação de professores na Madeira, seguia a tendência instalada na Europa Continental que evidenciava uma grande preocupação com as metodologias e técnicas de ensino. Visando o mesmo objetivo organizacional, em 1975 começou a aparecer a expressão “desenvolvimento curricular” no discurso educacional e nos planos de estudos para formação de professores das chamadas “universidades novas” em Portugal: Universidades de Aveiro e do Minho.

Quadro 3 - Plano de Estudos de 1978.

Área	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Ciências da Educação	Pedagogia	3	3	2
	Psicologia do Desenvolvimento	4	2	1
	Metodologia e Técnicas Pedagógicas	-	2	1
	Saúde	-	2	-
	Deontol., Org. Escolar, Adm. e Legislação	-	-	1
Expressão e Comunicação	Português	4	2	1
	Literatura Infantil	-	2	-
	Comunicação e Expressão Visual	3	2	-
	Expressão Musical	2	2	-
	Movimento e Drama	2	1	-
	Educação Física e Desporto	3	2	-
Experiência	Matemática	2	2	-
	Ciências Naturais	3	2	-
	Antropologia Cultural	2	-	-
	História Mod. e Contemp. da Socied. Port.	-	2	-
Prática Pedagógica	Nível 1	4	-	-
	Nível 2	-	6	16+6
Atividades	Atividades Técnicas	-	-	2
	Moral (opcional)	(1)	-	-
		32	32	30

Tendo em vista a preparação do corpo docente para uma futura Universidade da Madeira, através de um Acordo institucional firmado entre o Governo Regional da Madeira e a Universidade do Minho, eu própria e alguns outros colegas

frequentámos uma extensão do programa de Mestrado em Educação do Minho, significativamente intitulado de “Análise e Organização do Ensino”, durante os anos letivos de 1984-1986.

Após a extinção da Escola do Magistério Primário do Funchal, e continuando eu a trabalhar na Escola Superior de Educação da Madeira, foi publicado um novo plano de estudos (ver Quadro 4), através da Portaria nº 325/87, de 21 de abril. Como podemos constatar, nem Didática, nem Metodologias apareciam explicitamente então. Com um corpo docente da área da Educação com aquele Mestrado particular da Universidade do Minho, havia antes uma disciplina de Ciências da Educação desdobrada em 3 partes (I, II e III), que refletia a mudança paradigmática que já estava a ocorrer nas nossas mentes. E no que dizia respeito à especificidade do Português e da Matemática, o plano de estudos contemplava duas novas disciplinas: Ensino-Aprendizagem do Português e Ensino-Aprendizagem da Matemática, precisamente para afirmar uma nova filosofia diferente da Didática do Português e Didática da Matemática, que sobrepunha o ensino à aprendizagem.

Quadro 4 - Plano de Estudos da ESE-M de 1987.

Ano	Disciplinas	A/S1/S2	A/S1/S2
1	Introdução a Linguística e Literatura	A	4
	Teoria dos Números e Complementos de Lógica	A	3
	Ciências do Meio Físico e Social I	A	6
	Ciências da Educação I	A	5
	Comunicação e Expressão Não-Verbal I	A	6
	Techniques of Portuguese Expression	S1	3
	Opção	S2	3
2	Português	A	3
	Matemática	A	3
	Ciências do Meio Físico e Social II	A	4
	Comunicação e Expressão Não-Verbal II	A	6
	Ciências da Educação II	A	4
	Opção	A	3
	Literatura Infantil	S1	4
3	Prática Pedagógica I	S2	4
	Opção	A	3
	Ciências da Educação III	A	4
	Ensino-Aprendizagem do Português	S1	3
	Ensino-Aprendizagem da Matemática	S1	3
	Prática Pedagógica II	S1	14
	Comunicação e Expressão Não-Verbal III	S2	3
	Prática Pedagógica III	S2	16

Esta foi a primeira reação contra a sobrevalorização do “como ensinar”. Em 1988, foi finalmente criada a Universidade da Madeira pelo Decreto-lei nº 319-A/88,

de 13 de setembro, e nessa sequência foi instituído um CIFOP (Centro Integrado de Formação de Professores), à semelhança do que acontecia com outras universidades, substituindo a Escola Superior de Educação, normalmente ligada ao ensino superior politécnico. Foi então publicado um novo plano de estudos (ver Quadro 5) através da Portaria nº 1023/89, de 23 de novembro, para ser aplicado à formação de professores. E a tal tendência a favor de Ensino-Aprendizagem acentuou-se ao expandir este conceito a outras áreas: Ensino-Aprendizagem de Expressão Não-Verbal, Ensino-Aprendizagem de Geografia, Ensino-Aprendizagem de Ciências Naturais, Ensino-Aprendizagem de História, exigindo que os docentes fossem tão fluentes na vertente científica, artística ou literária, conforme o caso, como na questão pedagógica.

Quadro 5 - Plano de Estudos de ESEM/CIFOP de 1989.

Ano	Disciplinas	A/S1/S2	A/S1/S2
1	Ciências da Educação I	A	8
	Comunicação e Expressão Não-Verbal	A	8
	Matemática I	A	5
	Português I	A	3
	Prática Pedagógica I	A	2
	Opção	A	2
2	Ciências da Educação II	A	4
	Ciências Naturais	A	2
	Ensino-Aprendiz. de Expres. Não-Verbal I	A	4
	Literatura Infantil	A	2
	Prática Pedagógica II	A	4
	História	S1	3
	Matemática II	S1	4
	Português II	S1	4
	Geografia e Ensino-Aprendiz. de Geografia	S2	3
	Ensino-Aprendizagem de Matemática	S2	4
3	Ensino-Aprendizagem de Português I	S2	4
	Ciências da Educação III	A	2
	Ciênc. Nat. e Ensino-Aprendiz. de Ciênc. Nat.	A	2
	Ensino-Aprendiz. de Expres. Não-Verbal II	A	4
	História e Ensino-Aprendiz. de História	A	2
	Prática Pedagógica III	A	12
	Dificuldades de Aprendizagem	S1	3
	Ensino-Aprendizagem de Português II	S1	2
	Opção	S2	3
	Seminário	S2	2

A determinação legal de que todos os educadores e professores, independentemente do nível de educação em que se encontrassem deveriam deter

uma licenciatura de quatro anos deu-nos condições excecionais para desenharmos um plano de estudos de acordo com as nossas convicções educativas, aprovado pela Resolução do Senado Universitário nº 70/98, publicada em 20 de maio de 1998 (ver Quadro 6). Entretanto, o CIFOP havia dado lugar a um Departamento de Educação (DCE), enquanto unidade orgânica da Universidade da Madeira, com a autonomia científica e pedagógica inerente, de acordo com a legislação em vigor. A filosofia relativamente à formação de professores está refletida neste plano de estudos em particular.

Havia já uma disciplina explicitamente designada de “Teoria e Desenvolvimento Curricular” e uma outra sobre “Modelos, Métodos e Técnicas de Ensino”. E o termo “Ensino-Aprendizagem” a acoplar-se em todas as disciplinas “científicas” foi um modo velado para evitar o termo Didática, visando uma verdadeira integração das abordagens teórico-práticas e científico-pedagógicas. A luta ao nível do poder (científico), que se reflete no plano de estudos, teve ainda maior impacto numa universidade pequena e fragmentada em vários departamentos, como era o caso da Universidade da Madeira (Fino & Sousa, 2003).

Mais tarde, nesse mesmo ano, foi criado o INAFOP (Instituto Nacional para a Acreditação d Formação de Professores) pelo Decreto-lei nº 290/98, de 17 de setembro, liderado por Bártolo Paiva Campos, que montou a estrutura legal para a acreditação de cursos de formação de professores e definiu os Perfis Geral e Específicos de desempenho profissional de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, sendo recomendada a articulação entre as quatro componentes de formação. Tal deu-nos a Liberdade de criar uma componente com a sigla FADDE (*Formação na Área da Docência e da Didática Específica*), congregando duas componentes numa só disciplina.

Quando este curso foi sujeito à avaliação pela CAE (Comissão de Avaliação Externa) em 2005 (entretanto o INAFOP havia já sido extinto em maio de 2002, no XV Governo Constitucional de Durão Barroso), foi o único de entre sete organizados por universidades a obter a menção de Excelente no parâmetro de avaliação sobre o Plano de Estudos. Aí, todavia, se pode vislumbrar uma questão de poder, na minha interpretação. A Comissão, liderada por João Formosinho, era constituída também por Maria do Céu Roldão, Isabel Lopes da Silva e Vítor Trindade, em substituição de Miguel Zabalza, sendo todos especialistas reconhecidos na área dos Estudos Curriculares.

A primeira década do século XXI foi de facto o período áureo do Currículo na Universidade da Madeira, compartilhando da ideia de reconceptualização que havia desabrochado e desenvolvido no estrangeiro. Alicerçados numa Agregação em Currículo perante um júri composto dos mais representativos investigadores na área, foi possível criar um Centro de Investigação da FCT (CIE-UMa), em 2003, com uma linha de pesquisa em Currículo. Foi lançado um programa de Doutoramento em

Educação, na especialidade de Currículo, com foco nas políticas educativas e nas teorias críticas e pós-críticas do Currículo. O próprio William Pinar, líder do movimento de Reconceptualização Curricular, integrou o chamado CEPAC (Comissão Externa Permanente de Aconselhamento Científico) do CIE-UMA.

Quadro 6 - Plano de Estudos da UMA de 1998.

Ano	Disciplinas	S1/S2/A	Horas	ECTS
1	História e Filosofia da Educação	S1	3	4
	Ensino/Aprendizagem Português I	S1	5	7
	Ensino/Aprendizagem Matemática I	S1	5	7
	Ensino/Aprendizagem Expressão Motora I	S1	3	4,5
	Ensino/Aprendizagem Expressão Musical I	S1	3	4,5
	Saúde e primeiros socorros	S1	3	3
	Psicologia do Desenvolvimento	S2	4	6
	Ensino/Aprendizagem Português II	S2	6	7,5
	Ensino/Aprendizagem Matemática II	S2	6	7,5
	Ensino/Aprendizagem Expressão Motora II	S2	3	4,5
	Ensino/Aprendizagem Expres. Musical II	S2	3	4,5
2	Psicologia da Aprendizagem	S1	4	6
	Investigação em Educação	S1	3	4
	Ensino/Aprendiz. Meio Físico e Social I	S1	4	5
	Ensino/Aprendizagem Expressão Plástica I	S1	3	4,5
	Ensino/Aprendiz. Expressão Dramática I	S1	3	4,5
	Prática Pedagógica I	S1	4	6
	Teoria e Desenvolvimento Curricular	S2	4	5,5
	Sociologia da Educação	S2	3	4,5
	Ensino/Aprendiz. Meio Físico e Social II	S2	4	5
	Ensino/Aprendiz. Expressão Plástica II	S2	3	4,5
	Ensino/Aprendiz. Expressão Dramática II	S2	3	4,5
3	Prática Pedagógica II	S2	4	6
	Modelos, Métodos e Técnicas de Ensino	S1	3	4,5
	Desenvolvimento Pessoal	S1	3	4,5
	Administração e Gestão Escolar	S1	3	4,5
	Ensino/Aprendizagem Língua Estrangeira I	S1	3	4,5
	Novas Tecnologias e Inovação na Educação	S1	4	6
	Prática Pedagógica III	S1	4	6
	Metodologia do Ensino Básico	S2	4	6
	Ensino/Aprendiz. Língua Estrangeira II	S2	3	4,5
	Ética e Deontologia Profissional	S2	3	4,5
4	Necessidades Educativas Especiais	S2	3	4,5
	Temas da cultura contemporânea	S2	3	4,5
	Prática Pedagógica IV	S2	4	6
	Oficina Multimédia	A	4	12
4	Semin. de Reflexão sobre a P. Pedagógica	A	2	6
	Estágio	A	14	42

Contudo, por imperativos de adequação dos cursos ao processo de Bolonha e a partir da publicação do Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro), que obrigou à reorganização da formação de professores em dois ciclos, novos planos de estudos tiveram de ser submetidos a uma acreditação prévia na DGES e, nessa altura... Bem! Não foi possível integrar as componentes da formação de professores como havíamos feito no passado. Português era Português e Didática era Didática, mesmo que clamássemos que os especialistas tinham considerado esta ideia brilhante.

De acordo com a legislação, o plano de estudos do 2º ciclo (Mestrado) em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira, com um total de 90 ECTS (3 semestres), devia ser desenhado com uma componente de Educação Geral com um número de créditos de 5 a 10 (na qual era suposto disciplinas do Currículo aí estarem colocadas), e uma componente de Didática Específica contemplando entre 25 a 30 créditos. Estava aí anunciada uma nova fase de tensão entre a Didática e o Currículo, pendendo a balança do poder (científico) obviamente à Didática, sob a supervisão da A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior). Ademais, se este ratio já era significativo em termos de desequilíbrio, a publicação do Decreto-lei nº 79/2014, de 14 de maio, ao aumentar a duração deste mestrado profissionalizante para 2 anos, correspondente a 120 ECTS, afetou ainda mais perigosamente este ratio, ao reorganizar a distribuição de créditos pelas componentes de formação. Reduzindo a Educação Geral para um mínimo de 6 créditos, a balança do poder pendeu para a Didática Específica com um mínimo de 36 créditos.

Para finalizar a descrição, posso afirmar seguramente que no momento presente a formação de professores está a tornar-se cada vez mais didactizada, sendo a A3ES a guardiã da área da Didática, sob a direção de António Cachapuz, Especialista em Didática da Química e Didática das Ciências da Universidade de Aveiro. A equipa que visitou a Universidade da Madeira para a primeira avaliação do citado curso era constituída por três membros, dos quais dois pertenciam ao mesmo centro de investigação focado em Didática (o CIDTFF de Aveiro), enquanto o terceiro era Espanhol. Ninguém tem dúvidas de que o grande cuidado com as metodologias de ensino, manifestado pela A3ES, fez com que os departamentos científicos da Universidade d Madeira passassem a olhar de maneira diferente, com mais respeito por estas áreas do saber. Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo, a A3ES tem vindo a retirar a influência reflexiva, crítica e política do Currículo sobre a formação de professores.

Não sendo já Desenvolvimento Curricular, e muito menos Didática Geral, o Currículo é uma verdadeira ameaça a diretrizes top-down (“teaching and not thinking”). O Currículo é culpado ou inocente? Deve ser condenado à morte?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, Louis (1985). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal Editora.
- André, Marli (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Baudelot, Christian & Establet, Roger (1992). *Allez les filles !*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bobbitt, Franklin (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, Franklin (1924). *How to make a curriculum*. Chicago: Chicago University Press.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Éditions Minuit.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions Minuit.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions Minuit.
- Boavida, João & Amado, João (2008). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bowles, Samuel, & Gintis, Herbert (1986). *Democracy and capitalism*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Dewey, John (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Doll Jr., William (2002). Ghosts and the curriculum. In W. Doll Jr. & Noel Gough (Eds.). *Curriculum Visions* (pp. 23-70). New York: Peter Lang
- Fino, Carlos Nogueira & Sousa, Jesus Maria. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (2), 233-250.
- Formosinho, João et al (2005). *Relatório da Comissão de Avaliação Externa do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: CAE.
- Franca, L. S.J. (1952). *O método pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1998). Understanding European Didactics. *Journal of Curriculum Studies*, 27 (1).
- Hamilton, David (2003). *Instruction in the making: Peter Ramus and the beginnings of modern schooling*. *American Educational Research Association*, Chicago, April, 2003. Disponível em <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/152133.htm>. Acesso em 25 de maio de 2014.
- Herbart, J. F. (1806, trad. Lorenzo Luzuriaga, 1914). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Hoff, S. (2008). A nova arte de ensinar: uma atividade de oficina. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 31 (67-82).
- Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (Eds.). (1995). *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Universität-Karl-Albrechts: IPN.
- Libâneo, João Carlos (2002). Os campos contemporâneos da Didática e do Currículo: aproximações e diferenças. In M. R. Oliveira (Org.). *Confluências e divergências entre Didática e Currículo*. Campinas, SP: Papirus.
- Pinar, William (2010). The next moment. In E. Malewski (Ed.). *Curriculum Studies Handbook. The next moment* (pp. 528-533). s.l.: Taylor & Francis.
- Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. (MDXCVIII). Neapoli: Typ. Tarquinii Longi.

Silva, Tomaz Tadeu (1997). GT Currículo, 20ª Reunião Anual da ANPEd, available at <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tr978.html>

Stake, Robert (1995). *The art of case study research* (49-68). Thousand Oaks, CA: Sage. 4.

Taylor, Frederick (1985. ed. orig. 1911). *Principles of Scientific Management*. Easton: Hive.

Tyler, Ralph (1949). *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Webster (1998). *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*. Oxford: Oxford University Press.

Yin, Robert K. (1993). *Applications of case study research*. London: Sage. 13.

Yin, Robert K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.